

TIAGO ALVES FERREIRA

**QUANDO O TERREIRO VAI À ESCOLA:
POSSIBILIDADES DE INCORPORAÇÃO DAS EPISTEMOLOGIAS
AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO FÍSICA
ESCOLAR**

Brasília
2016

TIAGO ALVES FERREIRA

**QUANDO O TERREIRO VAI À ESCOLA:
POSSIBILIDADES DE INCORPORAÇÃO DAS EPISTEMOLOGIAS
AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO FÍSICA
ESCOLAR**

Trabalho de conclusão de Curso
apresentado como requisito parcial à
obtenção do grau de Licenciatura em
Educação Física pela Faculdade de
Ciências da Educação e Saúde Centro
Universitário de Brasília – UniCEUB.

Orientador: Prof. Dr. Arthur José
Medeiros De Almeida

Brasília
2016

TIAGO ALVES FERREIRA

**QUANDO O TERREIRO VAI À ESCOLA:
POSSIBILIDADES DE INCORPORAÇÃO DAS EPISTEMOLOGIAS
AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO FÍSICA
ESCOLAR**

Trabalho de conclusão de Curso
apresentado como requisito parcial à
obtenção do grau de Licenciatura em
Educação Física pela Faculdade de
Ciências da Educação e Saúde Centro
Universitário de Brasília – UniCEUB.

Brasília, 14 de junho de 2016.

BANCA EXAMINADORA

Orientador Prof. Dr. Arthur José Medeiros De Almeida

Examinador: Prof.º Msc. Tácio Rodrigues Da Silva Santos

Examinador: Prof.º Dr. Wanderson Flor do Nascimento

ATA DE APROVAÇÃO

De acordo com o Projeto Político Pedagógico do **Curso de Educação Física do Centro Universitário de Brasília - UniCEUB**, o acadêmico **Tiago Alves Ferreira** foi aprovado junto à disciplina da licenciatura **Trabalho de Conclusão de curso – Apresentação**, com o trabalho intitulado **QUANDO O TERREIRO VAI À ESCOLA: POSSIBILIDADES DE INCORPORAÇÃO DAS EPISTEMOLOGIAS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**.



Prof. Dr. Arthur José Medeiros De Almeida
Presidente



Prof. Msc. Tácio Rodrigues Da Silva Santos
Membro da Banca



Prof. Dr. Wanderson Flor do Nascimento
Membro da Banca

Brasília, DF, 14 / 06 / 2016

RESUMO

Introdução: Este trabalho se dispõe a apresentar argumentos relacionados à estruturação e formação da prática da educação física escolar no Brasil e o quanto esta prática escolar chancela ou não os aspectos de diversidade cultural e étnico-racial, bem como o direito de igualdade e a valorização de uma identidade negra positiva em meio aos aspectos culturais plurais de nossa nação. **Objetivo:** Este trabalho tem como objetivo analisar como as culturas afro-brasileiras e africanas são ou não contempladas pela educação física escolar em sua história e na contemporaneidade, bem como facilitar o processo de aplicabilidade da lei 10.639/03 que torna obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar. **Material e Métodos:** Esta pesquisa de caráter exploratório foi realizada a partir de análise bibliográfica de artigos acadêmicos e trabalhos de conclusão de curso acessados no banco de dados do Google Acadêmico, publicados do ano de 2006 a 2014. Utilizou-se também livros publicados de 2004 a 2010, como também Anais de eventos científicos publicado em 2014. **Revisão da Literatura:** No decorrer de sua história a educação física escolar foi utilizada politicamente como instrumento de uniformização e controle dos corpos e da ação dos sujeitos, interferindo contundentemente na concepção de identidade e no desenvolvimento social dos coletivos. Os parâmetros utilizados para o que se referia à saúde do corpo, seu desenvolvimento e suas capacidades, eram baseados em teorias eugênicas europeias invalidando assim a relação cultural dos povos negros e indígenas com o corpo, o movimento e seu desenvolvimento motor e social. Como consequência percebe-se a desvalorização e desconsideração dos aspectos de saúde e corporeidade vivenciados nas culturas dos povos afro-brasileiros e os de comunidades de terreiro. Em janeiro de 2003 foi sancionada a lei 10.639 que altera a LDB – lei 9394/96 - tornando obrigatório o ensino sobre história e cultura africana e afro-brasileira provocando alguns avanços na educação numa perspectiva educacional anti-racista, para que a diversidade cultural brasileira seja contemplada e para valorização das culturas e identidades negras. Propondo-se ao cumprimento dessas novas diretrizes curriculares, este estudo se ampara nas capacidades de uma educação afrocentrada que vislumbre as práticas corporais e as cosmologias africanas e afrodescendentes como parte integrante de um currículo a ser aplicado nas práticas de educação física escolar. **Considerações Finais:** Aos educadores é importante salientar a responsabilidade social formadora de cidadania pela defesa dos direitos de igualdade de todos os povos, tendo em vista a pluralidade cultural e étnico-racial no ambiente escolar. Este trabalho visa facilitar este processo e elucidar quanto a esta responsabilidade.

Palavras-chave: Afrocentricidade. Corporeidade. Cultura Afro-brasileira. Educação Física Escolar. Eugenia.

ABSTRACT

Introduction: This paper is willing to present arguments related to structuring and formation of school physical education practice in Brazil and how this school practice seals or not the aspects of cultural and ethno-racial diversity, as well as the right of equality and the valorization of a positive black identity among the plurals cultural aspects of our nation. **Objective:** This paper goals to analyze how Afro-Brazilian and African cultures are or not included in the school physical education in its history and nowadays, as well as to facilitate the process of applicability of the 10.639/03 law which makes teaching African and Afro-Brazilian history and culture mandatory in the school curriculum. **Material and Methods:** This exploratory research was done from bibliographical analysis of academics papers and terms papers accessed in database of Google Scholar published from 2006 to 2014. Books published from 2004 to 2010 were also used, as well as scientific events history published in 2014. **Literature Review:** During its history, the school physical education was used politically as an instrument of standardization and control individual's bodies and actions, strongly interfering in the conception of identity and in the collective's social development. The parameters used in what were concerned to bodies' health, its development and capacities were based in European eugenics theories invalidating, thus, the cultural relation between black and indigenous people with their bodies, movement and their motor and social development. As consequence, it notices the devaluation and slight of the aspects of health and corporeity experienced in the Afro-Brazilian cultures and in the yard communities (comunidades de terreiro). In January 2003 was sanctioned the law 10.639/03 which changes the National Educational Bases and Guidelines Law (LDB) – law 9.394/96 – making teaching Afro-Brazilian and African culture and history mandatory, arousing some advances in the education system in an anti-racist educational perspective, in order to include the Brazilian cultural diversity and to valorization of black identity and culture. Proposing to accomplish these new curricular guidelines, this study supports itself in the capacities of an afrocentric education that glimpses the body practices and the African and African descendant cosmologies as integral part of the curriculum to be applied in the practices of school physical education. **Conclusions:** It is important to stress to educators that the social responsibility forms citizenship defending the rights of equality of all people with a view to the ethno-racial and cultural plurality in the school environment. This paper goals to facilitate this process and clarify regarding to this responsibility.

Keywords: Afrocentricity. Corporeity. Afro-Brazilian Culture. School Physical Education. Eugenics.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 MATERIAIS E MÉTODOS	10
3 REVISÃO DA LITERATURA	11
3.1 A Educação Física no Brasil: o eurocentrismo e suas influências na educação dos corpos	11
3.2 Para além do eurocentrismo	15
3.3 Cosmovisão africana e afro-brasileira no desenvolvimento integral do ser 	17
3.4 Corporeidade escolar afrocentrada	19
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	22
REFERÊNCIAS	23
Anexo 1	26
Anexo 2	27
Anexo 3	28
Anexo 4	29
Anexo 5	30
Anexo 6	31

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho se dispõe a apresentar argumentos relacionados à estruturação e formação da prática da educação física escolar no Brasil, questionando os aspectos que codificam a elaboração e a aplicação da mesma em seus objetivos e o quanto esta prática escolar chancela ou não os aspectos de diversidade cultural e étnico-racial, bem como o direito de igualdade e a valorização de uma identidade negra positiva em meio aos aspectos culturais plurais de nossa nação multifacetada.

A partir de análise bibliográfica executada para a elaboração deste trabalho, percebe-se a necessidade de se repensar a formatação da educação física escolar e seu currículo aplicado nas escolas. Dados históricos, de acordo com material bibliográfico utilizado, evidenciam algumas lacunas a serem preenchidas para que se possa ter uma prática eficaz no que se refere à erradicação de preconceito cultural e racial e para que a educação física escolar respalde a diversidade cultural e étnico-racial brasileira (SANTOS JÚNIOR, 2010).

Percebe-se que no decorrer da história a educação física escolar foi utilizada politicamente como instrumento de uniformização e controle dos corpos e da ação dos sujeitos, interferindo contundentemente na concepção de identidade e no desenvolvimento social dos coletivos (SHCNEIDER, 2012).

Notam-se fatores que desfavoreceram o princípio da igualdade de direito aos povos afro-brasileiros e acesso à diversidade cultural e étnico-racial, pois os parâmetros utilizados para o que se referia à saúde do corpo, seu desenvolvimento e suas capacidades, eram baseados em teorias eugênicas europeias invalidando assim a relação cultural dos povos negros e indígenas com o corpo, o movimento e seu desenvolvimento motor e social (SOARES, 2004).

Os princípios eugênicos, que defendiam as capacidades humanas a partir de sua hereditariedade, presentes na sociedade do século XIX, atingem as escolas brasileiras na década de 30 e 40 na orientação de políticas estruturais de saúde e educação, ao qual o centro de valorização política e social eram as elites intelectuais (MOREIRA; SILVA, 2010).

No decorrer do tempo, as práticas elitistas e eugênicas se mantêm e se fortalecem atuando junto à saúde pública, saneamento e a psiquiatria. Ao ganhar

formas de exclusão étnico-racial e social, tornam-se seus efeitos perceptíveis na contemporaneidade (D'AVILA, 2006).

Percebe-se então, no que tange à estruturação e à formação do conceito de educação física em nosso país, no início do século XX, a tentativa de anulação das relações culturais e corporais dos coletivos não-brancos, como os negros, indígenas, imigrantes, pobres, ciganos, dentre outros. Mesmo sendo partes integrantes e estruturantes da sociedade brasileira, tiveram seus corpos calados pela imposição de um conceito ideal de sociedade, baseado no racismo e numa cultura higienista ou separatista, que desconsiderou suas expressões culturais por meio do corpo e costumes, numa proposta de extinção desta diversa corporeidade¹ local e padronização dos corpos e costumes aos ditames europeus (MUNANGA, 2008).

Outros tempos históricos da Educação física foram marcados por traços do racismo ou pela proposta de formatação dos corpos brasileiros, em função da política, na fundação de uma identidade nacional dos corpos e seu comportamento, sem se considerar nosso formato de nação e a diversidade cultural (OLIVEIRA, 2004).

A exposição dos dados históricos acima referenciados evoca a esta proposta de trabalho explorar e questionar as atuais condições da aplicabilidade da educação física escolar em relação a como as culturas africanas e afro-brasileiras são abordadas, mesmo diante da tentativa de silenciamento desta cultura pelo eurocentrismo desde a colonização.

Este trabalho tem como objetivo analisar como as culturas afro-brasileiras e africanas são ou não contempladas pela educação física escolar em sua história e na contemporaneidade, bem como facilitar o processo de aplicabilidade da lei 10.639/03 que torna obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar.

¹ Conceito filosófico utilizado para designar a maneira pela qual o cérebro reconhece e utiliza o corpo como instrumento relacional com o mundo. Segundo Meleaut-Ponty, corporeidade é considerada como elemento de expressão e linguagem, construída a partir de códigos e crenças que se tornaram apropriada em virtude de um determinado padrão cultural produzido e herdado pelo contexto percebido (SANTOS, 2014).

2 MATERIAIS E MÉTODOS

Esta pesquisa de caráter exploratório foi realizada a partir de análise bibliográfica de artigos acadêmicos e trabalhos de conclusão de curso acessados no banco de dados do Google Acadêmico, publicados de 2006 a 2014. Utilizou-se também livros publicados de 2004 a 2010, como também anais de eventos científicos publicados em 2014.

As palavras chaves que foram utilizadas para busca de subsidio teórico eram ligadas a problemática proposta e o tema abordado, como educação física escolar, afrocentricidade, corporeidade, questões étnico-raciais, eugenia e cultura afro-brasileira.

Foi utilizada leitura de caráter exploratório com o objetivo de verificar em que medida o material captado seria interessante a pesquisa. Realizou-se leitura seletiva para a determinação do material a ser utilizado como base para pesquisa. Numa perspectiva de ordenar e sumariar as fontes selecionadas foi conduzida uma leitura analítica das obras para obtenção de respostas a problemática estabelecida. Por fim, procurando ampliar os resultados obtidos, foi feita uma leitura interpretativa das fontes, relacionado o material bibliográfico com a problemática da pesquisa e o entrecruzamento epistemológico entre os autores.

3 REVISÃO DA LITERATURA

3.1 A Educação Física no Brasil: o eurocentrismo e suas influências na educação dos corpos

Observa-se em dados históricos da educação no Brasil que a Educação Física escolar foi utilizada politicamente como instrumento de controle e uniformização dos corpos e da ação dos sujeitos, numa perspectiva idealista de sociedade ditada aos padrões europeus, interferindo na concepção individual e coletiva de identidade, no desenvolvimento social dos coletivos não-brancos, bem como nas suas estruturas de comunidade (SHCNEIDER, 2012).

A Educação Física no Brasil, em alguns momentos de sua história, se confunde com as instituições médicas e militares, pois tinham, em diferentes tempos, seus conceitos e aplicabilidade delineados por estas instituições, tornado-se um valioso instrumento de ação e intervenção na realidade educacional e social entre meados do século XIX até o início do século XX (SOARES, 2004).

A sociedade da época, em virtude de manutenção do poder baseada em uma ideia de supremacia dos europeus, de seus descendentes e seus costumes, promove um ideal de corpo social calcado em aspectos que os favoreciam como elite dominante (MATTOS, 2010).

Neste período os conceitos de saúde e cidadania eram eurocentrados, algo que desfavorecia o princípio ético de igualdade de direito aos povos não-brancos, como os afro-brasileiros, dificultando e marginalizando o acesso à diversidade cultural e étnico-racial.

Foi utilizada pela sociedade burguesa outras técnicas para retenção do poder entre a sociedade antes escravocrata, usando a ciência para respaldar suas teorias de supremacia da raça branca e seus valores culturais. (DINIZ; OLIVEIRA, 2013).

Por meio de métodos e conceitos científicos, tentou-se manter o corpo social brasileiro, multifacetado em suas raízes étnicas e culturais, disciplinado aos ditames europeus. Quanto a este poder disciplinar sobre os corpos, o filósofo francês Paul Michel Foucault (1926-1984) esclarece quanto as suas possíveis finalidades:

Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõe uma relação

de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar 'disciplinas'. Muitos processos disciplinares existem há muito tempo: nos conventos, nos exércitos, nas oficinas também. Mas as disciplinas se tornaram no decorrer dos séculos XVII e XVIII formulas gerais de dominação. Diferentes da escravidão, pois não fundamentam numa relação de apropriação dos corpos; é até a elegância da disciplina dispensar essa relação custosa e violenta obtendo efeitos de utilidade pelo menos igualmente grandes (FOUCAULT, 2010).

Entre a burguesia europeia do século XIX já havia o senso do corpo dos indivíduos como mais um instrumento da produção, passando a se constituir uma preocupação da classe no poder para com esses corpos produtivos. Tornava-se necessário nele investir para que o corpo nunca pudesse ir além de um corpo de um bom animal. Em função da manutenção do poder era preciso adestra-lo, desenvolver-lhe vigor físico desde cedo, disciplina-lo para sua função na produção do capital (SOARES, 2004).

Em 1851, com a reforma Couto Ferraz, foi instituída a prática da Educação Física no ambiente escolar, inicialmente denominada 'Ginástica'. No entanto, foi somente em 1882, que Rui Barbosa ao lançar o parecer sobre a "Reforma do Ensino Primário, Secundário e Superior", denota importância à Ginástica na formação do brasileiro. Com foco nos ideais das culturas dos países desenvolvidos, Rui Barbosa relata a situação da Educação Física em países mais adiantados politicamente e defende a Ginástica como elemento indispensável para formação integral da juventude (SOARES, 2012).

Exercendo grandes influências no sistema educacional brasileiro, é fundada em 1923, a Liga Brasileira de Higiene Mental, pelo psiquiatra gaúcho Gustavo Riedel (1887-1934). Esta liga tinha como objetivo erradicar a identidade cultural daqueles que frequentavam as "macumbas e os centros de feitiçaria", pois tais grupos eram considerados atrasados em suas culturas (SANTANA, 2006).

Aponta-se que desde o início do século XIX os parâmetros utilizados para o que se referia à saúde do corpo, seu desenvolvimento e suas capacidades, eram baseados em teorias eugênicas europeias invalidando assim a relação cultural dos povos negros com o corpo e sua cultura, o movimento e seu desenvolvimento motor e social numa tentativa de disciplinar estes corpos (SOARES, 2004).

Por influência da Missão Militar Francesa recém-chegada no Brasil, em 1921, foi aprovado o Regulamento da Instrução Física Militar, destinado ao exército e

calçado no projeto francês que, como define Castro (1997) em seu trabalho *Os Militares e a Introdução da Educação Física no Brasil*, gerava uma grave preocupação aos que questionavam sua rígida aplicação.

A matriz militar do tipo de educação física baseada no Método Francês gerava uma preocupação em disciplinar os corpos dos indivíduos, semelhante ao efeito que a disciplina militar exercia sobre a tropa. O objetivo era fazer de cada corpo individual o corpo de um soldado, e com isso forjar o corpo da Nação.

Essa seria a contribuição fundamental que a educação física teria a dar dentro da visão do Exército como uma “escola da nacionalidade”, da ideia de que a organização militar seria o modelo ideal para a organização da sociedade. Aplicada inicialmente no âmbito da própria instituição, logo os militares tentariam projetar a educação física sobre a Nação (CASTRO, 1997).

O termo eugenia começa a ser utilizado em 1883 pelo antropólogo inglês Galton para defender as capacidades humanas a partir de sua hereditariedade. Ele descreve a eugenia como ciência que lida com as influências capazes de melhorar as qualidades natas de uma raça (MOREIRA; SILVA, 2010).

Segundo Moreira e Silva (2010), este conceito atinge as escolas brasileiras na década de 1930 e 40, quando os princípios eugênicos colaboram na orientação das políticas estruturais de saúde e educação, as quais o centro de valorização política e social era as elites intelectuais.

Estes princípios também teriam sido utilizados como base científica para testes realizados pelo Instituto de Pesquisas Educacionais (IPE) para avaliar a inteligência, o rendimento físico e psicológico dos alunos, com o objetivo de enquadrá-los por turma, discriminando-os por conceitos de “fracos e fortes, brancos e negros” intensificando assim o favorecimento das classes elitizadas no processo educacional (MOREIRA; SILVA, 2010).

Constate-se a tentativa idealista da elite intelectual dominante de inferiorizar as culturas dos povos negros e dos não-brancos da perspectiva educacional, sustentando, assim, os conceitos de supremacia de raça defendidos pelos europeus no processo civilizatório.

Princípios da eugenia aplicados na educação física foram defendidos por educadores influentes no início do século XX, como o exemplo do professor

Fernando de Azevedo, que justificava a regeneração da raça brasileira por meio de um controle corporal, compreendendo a eugenia como uma ciência capaz de intervir no meio ambiente físico valendo-se dos avanços conseguidos pela engenharia sanitária, para exercer uma ação higiênica, educacional e sexual (SOARES, 2004).

Num contexto onde se discutia a identidade nacional, o professor historiador Francisco Campos (1931) defendia a unidade nacional, ou a identidade nacional, na qual, de acordo com as exigências feitas pela reforma na educação, o negro era o dominado pelo colonizador, tratado como mercadoria e evidenciando o processo da escravização como algo importante para economia do país (ABUD, 1998).

Atuante como processo ideológico racial e a tentativa de formatar a cultura popular as práticas elitistas e eugênicas se mantiveram e se fortaleceram atuando junto à educação, à saúde pública, saneamento e à psiquiatria.

Tais teorias racistas foram elaboradas, sobretudo, por europeus e norte-americanos e estas foram assentadas na defesa da não-mistura na ideia de ordem natural que hierarquizava as raças humanas, onde nesta escala o branco da Europa Ocidental assumia a posição de liderança entre as “raças vigentes no século XIX” (GONSALVEZ; RIBEIRO, 2012).

Ao ganhar formas de exclusão étnico-racial e social, tornam-se seus efeitos perceptíveis na contemporaneidade fornecendo uma ponte entre a ideologia racial e a cultura popular, definindo uma cultura de pobreza (DÁVILA, 2006).

Quanto a estruturação e à formação do conceito de Educação Física em nosso país no início do século XX, percebe-se nestes princípios eugênicos as tentativas de anulação das relações culturais e corporais dos coletivos não-brancos, como os negros, indígenas, imigrantes, pobres e ciganos, dentre outros (MOREIRA; SILVA, 2010).

Mesmo mantidos os conceitos de padrão e saúde em princípios eugênicos euro-ocidentais, isso não foi suficiente para resolver as questões raciais daquele tempo quanto à definição de como seria a população brasileira, mantendo o assunto em pauta em debates da elite. Ora o modelo brasileiro era considerado mestiço (gerado da mistura daquelas populações originárias, às vezes valorizado, às vezes rejeitado como projeto brasileiro), ora era considerada a população branca, descendente da parcela europeia da população (MARTINS, 2012).

Outros tempos históricos da Educação física foram marcados por traços do racismo ou pela proposta de formatação dos corpos brasileiros, em função da política, na fundação de uma identidade nacional dos corpos e seu comportamento.

3.2 Para além do eurocentrismo

No cenário formador da cultura e identidade nacional, como acima citado, encontravam-se outros grupos sociais, como os povos negros, indígenas, dentre outros, que não se enquadravam culturalmente à perspectiva europeia, tendo suas culturas oprimidas e minimizadas em seus valores. Sustentando o foco da pesquisa nas realidades dos povos negros, observa-se que mesmo marginalizados pela sociedade que se pretendia hegemônica, estes povos mantiveram seus lugares de agência e resistência da cultura advinda do continente africano.

Dentre os possíveis espaços de ação da cultura negra, destacam-se as comunidades de terreiro². Nas palavras de Meira e Oliveira (2014):

Foi na religião que o negro encontrou um dos seus mais importantes instrumentos de resistência contra a escravidão, o culto aos orixás, deuses de origem africana que, no Brasil, passaram a ser cultuados nos terreiros de candomblés nas mais diversas regiões do país, com diferentes nomes e expressões: candomblés na Bahia, Xangôs em Pernambuco, Terecô ou Tambor-de-mina no Maranhão, etc.

Nessas comunidades fez-se possível a preservação, manutenção e ressignificação das histórias e culturas africanas, mantendo-se seus princípios de culto às divindades; preservação da fé; relação com os saberes; com o chamado conhecimento tradicional; com a importância da oralidade e suas perspectivas de olhar e lugar no mundo (BASTIDE, 2001).

Quando trata da importância dessas comunidades para a manutenção das culturas negras, Bastide (2001), em sua obra *O Candomblé da Bahia*, enfatiza a capacidade do povo negro de manter viva em sua memória a conexão com o culto às divindades e seus costumes rechaçados socialmente e que, em muito, se diferenciavam dos costumes impostos pela sociedade eurocêntrica. O autor explica

² Comunidades resistentes e agentes pela cultura africana e afro-brasileira e de culto afro-religioso.

sobre as concepções acerca do homem e do cosmos partindo dos princípios filosóficos vivenciados em comunidades de candomblé.

Ainda sobre a importância desses espaços de preservação da cultura africana, de manutenção e agência da cultura afro-brasileira, Botelho e Flor do Nascimento (2011) compreendem os candomblés como um espaço subsidiário para o “desenvolvimento de identidade(s) positiva(s) e amores próprios fortalecidos”, especialmente à população negra (BOTELHO; NASCIMENTO, 2011).

No que se refere aos processos educativos nos candomblés, toda a comunidade torna-se responsável pela educação individual no coletivo. Numa perspectiva de desenvolvimento integral do ser, em todas as suas potencialidades, não se divide o saber, somam-se os valores ético-filosóficos ao cotidiano numa educação para vida toda (BOTELHO, 2005).

Fazem-se presente, nas comunidades de terreiro, vários elementos possíveis para o desenvolvimento motor, por meio das danças e atos de expressão corporal, o desenvolvimento rítmico, através dos toques dos instrumentos musicais utilizados nas manifestações rituais e/ou culturais, o desenvolvimento ecológico, da relação do indivíduo com a natureza numa perspectiva sustentável de existir, consumir e preservar e ainda outras possibilidades ligadas à arte, à culinária, à medicina natural e aos princípios de cooperativismo e comunidade em meio à diversidade e subjetividade dos componentes destes grupos (CAPUTO, 2012).

Mesmo diante dessas possibilidades de desenvolvimento do ser, a cultura eugênica apartou, durante muito tempo, dos espaços educacionais esses saberes das culturas afrodescendentes. Alguns avanços ocorreram no campo da educação para que haja uma educação anti-racista e para que a diversidade cultural brasileira seja contemplada.

Em janeiro de 2003 foi sancionada a lei 10.639 que altera a LDB – lei 9394/96 - tornando obrigatório o ensino sobre história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas do país. Para cumprir esta lei, o Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CP/CNE nº 1, de 17 de junho de 2004, instituiu diretrizes curriculares nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais com base no Parecer 192 CP/CNE nº 3, de 10 de março de 2004. Dentre as disposições da lei 10.639/03, está a de incluir no conteúdo programático o “estudo da cultura negra brasileira e luta dos

negros no Brasil”, bem como a valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro (MELO, 2012).

Para que se faça o cumprimento dessas novas diretrizes curriculares, este estudo se ampara nas capacidades e fundamentos de uma educação afrocentrada que vislumbre as práticas corporais e as cosmologias africanas e afrodescendentes como parte integrante de um currículo a ser aplicado nas práticas de educação física escolar.

A afrocentricidade é um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os grupos africanos e os afrodescendentes como sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos. Tratar do currículo da Educação Física Escolar num panorama afrocentrado trata-se de tornar possível o acesso às corporeidades e saberes africanos e afro-brasileiros a partir de suas próprias referências históricas e culturais, sem nenhum desmerecimento de outras culturas, evitando a marginalização e invisibilização da trajetória do negro no chamado projeto civilizatório e de produção dos saberes ao longo da história (SANTOS JÚNIOR, 2010).

3.3 Cosmovisão africana e afro-brasileira no desenvolvimento integral do ser

Numa perspectiva afrocentrada a relação entre o ser humano, a natureza e os saberes se dá a partir de uma cosmovisão atrelada ao princípio de que os mesmos não existem isoladamente. Desta forma, a coexistência entre humano, natureza e conhecimento exige uma abordagem conjunta. O conhecimento, num contexto e compreensão afrocentrados, não se aplica simplesmente ao conhecimento pelo conhecimento, mas sempre o conhecimento pelo bem do ser individual, coletivo e o meio no qual está inserido. (JÚNIOR, 2010).

Essa cosmovisão é abordada por Bâ (2010) quando trata da cultura dos povos tradicionais do Mali, em seu texto *Tradição Viva*, ao se referir à relação entre o ser humano, o mundo material e o mundo invisível:

O universo visível é concebido e sentido como o sinal, a concretização ou o envoltório de um universo invisível e vivo, constituído de forças em perpétuo movimento. No interior dessa vasta unidade cósmica, tudo se liga, tudo é

solidário, e o comportamento do homem em relação a si mesmo e em relação ao mundo que o cerca (mundo mineral, vegetal, animal e a sociedade humana) será objeto de uma regulamentação ritual muito precisa cuja forma pode variar segundo as etnias ou regiões (BÂ, 2010).

Fazendo referência à cosmologia dos povos tradicionais de cultura bantu, tudo que é vivo está interligado, todas as realidades, humana, animal, vegetal e mineral são sagradas e fazem parte de um mesmo universo. Tanto quanto a comunidade tradicional é formada pelos seres vivos, os mortos e aqueles que ainda vão nascer a compõem (ADOLFO, 2010).

Quanto às concepções de vida da cultura bantu, dá-se ao humano a capacidade de interferência entre as diferentes forças vitais que compõem o ser/existir. Esta força vital é espécie de uma realidade que está por traz de todas as coisas que existem, mas que esta força é superior no homem. Essa capacidade de interferência humana deve favorecer o individuo na sua relação com o corpo e cosmos a partir do conhecimento que ele/ela tem sobre as várias formas de interação entre essas diferentes energias (CASTIANO, 2010).

Partindo dos princípios cosmológicos da tradição yoruba, natureza engloba todos os seres vivos e o meio ambiente, existindo uma similitude entre o meio e as pessoas, numa concepção de que tudo aquilo que se faz contra ou a favor do meio ou ao próximo reverbera em si mesmo como individuo e comunidade (CURY, 2007).

Nas comunidades de terreiro herdou-se dos pensamentos africanos uma não perspectiva dualista ou binária de relação com mundo, onde não se separa o bem do mal, o corpo da alma ou o humano da natureza, sendo a relação entre os vários aspectos do ser e do existir organizada para que se mantenha o equilíbrio no movimento dinâmico da vida como resultado, num eterno existir das coisas.

Entre vários grupos africanos, o conceito de tempo e suas implicações são distintos das sociedades ocidentais. Na cosmovisão africana, o passado tem um papel chave, onde as respostas para o presente momento se encontram na ancestralidade e naquilo que se herda dela (OLIVEIRA, 2012).

No que se refere ao corpo, não se concebe o corpo como aspecto dividido da alma ou espírito. Flor do Nascimento (2013) trata desta concepção do corpo em suas palavras:

Assim como não há uma dualidade entre céu e terra, também não há duas substâncias no ser humano: mukutu (corpo) e muenho (“espírito” ou sopro vital) – assim como ara (corpo) e èmí (“espírito” ou sopro vital) – são também partes do ntu (ou eni), isto é do ser humano, da pessoa. E o próprio mukutu (ara) é composto de diversos elementos que encontramos no restante da natureza, não sendo ele mesmo algo unitário.

As práticas corporais estão intimamente inseridas nas comunidades de terreiro, tendo em si um importante lugar de desenvolvimento das capacidades físicas, éticas e intelectuais de seus membros.

Segundo Lody e Sabino (2011), a dança, como parte de um cotidiano nessas comunidades, perpassa o campo do profano – como os sambas de roda, calundus, maracatus, dentre outras – ao campo do sagrado – as danças ritualísticas e as expressões mitológicas ligadas ao processo de criação do mundo expressa na dança das divindades.

A dança, nessas comunidades, cumpre uma função desenvolvedora das habilidades físicas, dado a complexidade dos movimentos, intelectuais, por fazerem parte de arcabouço cultural e intelectual ancestral e social e pela configuração à qual se realizada nas comunidades e não menos importante os aspectos afetivos positivos despertados pela prática em conjunto (LODY; SABINO, 2011).

Os pensamentos acima citados vislumbram a possibilidade de se desenvolver, acerca destas concepções afrocentradas de ser e existir, uma relação do indivíduo para com o mundo e a natureza que vá para além dos princípios de alteridade. Desenvolve-se uma realidade de cooperativismo e responsabilidade individual e coletiva para com cada elemento e ser da natureza (SANTOS JÚNIOR, 2010).

Este formato de pensamento e concepção de mundo muito colabora com as demandas essenciais para uma educação integral do ser para que seja destituída dos ranços racistas e preconceituosos de uma cultura eugênica dos corpos e costumes.

3.4 Corporeidade escolar afrocentrada

Como educadores, é importante saber que conceitos científicos que afirmam a existência de raças superiores ou inferiores, ou os conceitos da moral cristã que

afirma sermos todos iguais perante Deus, não modificam por si só o imaginário e as representações coletivas negativas que se tem do negro na nossa sociedade (MUNANGA, 2008).

Tratando dos parâmetros curriculares para uma educação afrocentrada, Júnior (2010), em seu trabalho *Afrocentricidade e educação: os princípios gerais para um currículo afrocentrado*, elucida que todo projeto afrocentrado advoga valores e ideias assentados na cultura africana sem o objetivo de excluir as outras culturas. Dentre estes valores, menciona a relação do indivíduo com a sociedade, o bem estar e a biologia, a tradição e a inovação, harmonia com a natureza, ética e espiritualidade, dentre outros.

A prática de Educação Física Escolar afrocentrada, além de uma função cumpridora das Leis de Diretrizes e Bases para educação, pretende oferecer subsídios para que haja o princípio de igualdade entre os sujeitos de direito em meio à diversa corporeidade presente na sociedade contemporânea e para valorização de uma identidade negra positiva.

Numa prática afrocentrada, o jogo aplicado à educação física escolar pode ser explorado como rito de passagem que oferece apoio aos jovens na transição para vida adulta através de experiências intergeracionais, assim como incentivar os jogos cooperativos, onde o mais importante é o jogo em si e a interação entre as diferentes naturezas humanas e não reduzir os resultados ao seu rendimento (SANTOS JÚNIOR, 2010).

Há uma diversidade de jogos e brincadeiras de origem africana que podem ser utilizados e aplicados nas aulas de Educação Física. Foi disponibilizado na II Semana da Consciência Negra da Universidade Federal do Pará e organizado pelos autores Cunha e Freitas (2010)³, um material que sugere 28 atividades de origem africana a serem aplicadas nas práticas de Educação Física. Entre estes se encontram: brincadeiras de atenção, brincadeiras de correr, brincadeiras de força, brincadeiras de saltar, brincadeiras de audição, brincadeiras de lançamento, brincadeiras de cognição e brincadeiras cantadas.

O material supracitado se propõe a responder as necessidades de formação docente criadas pela Resolução n 1, de junho de 2004, que institui as Diretrizes

³ Disponível em: <http://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2015/11/Apostila-Jogos-infantis-africanos-e-afro-brasileiros.pdf>. Acessado em 02/06/2016.

Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e a Lei de Diretrizes e Bases 10.639/03 que propõem a produção e divulgação de conhecimentos que eduquem cidadãos brasileiros orgulhosos de seu pertencimento étnico racial. Condição essencial para valorização do patrimônio lúdico afro-brasileiro que é fundamental para compreensão da cultura nacional (CUNHA; FREITAS, 2010).

A Educação Física afrocentrada pode trabalhar suas concepções de corpo e saúde do ser e as linguagens corporais a partir das concepções africanas, tal como a noção de *mukutu*, concebida pelos povos bantu, ou a noção de *ara*, presente na tradição yoruba (SANTOS JUNIOR, 2010).

Quanto à importância da dança de cultura africana ou afro-brasileira nos ambientes educacionais, Lody e Sabino (2011) enfatizam suas capacidades quando afirmam ser a dança uma ferramenta para o desenvolvimento motor e o controle corporal no processo criativo, tendo como resultado o aprimoramento e o desenvolvimento de habilidades motoras complexas e o pensamento crítico acerca dos conceitos sociais de estética, identidade e diversidade.

Ainda se tratando de uma prática escolar afrocentrada, séculos de resistência e agência das práticas corporais da cultura afro-brasileira possibilitaram ter a capoeira no ambiente escolar como ferramenta no aprendizado de um vasto repertório de movimentos, de ritmo, de respeito e valorização das culturas e identidades negras (CUNHA, 2013).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo sendo partes integrantes e estruturantes da sociedade brasileira, houve uma tentativa de silenciamento dos corpos de negros e negras, dos povos indígenas, dos ciganos, dentre outros povos não-brancos, pela imposição de um conceito ideal de sociedade baseado no racismo e numa cultura higienista e/ou separatista que desconsiderou suas expressões culturais por meio do corpo e costumes, numa proposta de extinção destas diversas corporeidades e padronização dos corpos aos referenciais e ditames euro-ocidentais.

Ao apresentar este breve vislumbre sobre as possibilidades de se inserir na prática da educação física escolar a cultura africana e afro-brasileira, de inserir a prática num currículo afrocentrado, não se estima invalidar os conceitos de saúde e corporeidade presentes em na sociedade contemporânea.

Objetiva-se tornar possível uma educação que cumpra com a responsabilidade social e curricular de ser uma educação para todos e todas, validando os direitos de igualdade entre os povos, despertando a valorização das culturas e identidades de pertença africanas e afro-brasileiras, erradicando os conceitos racistas destinados aos negros e às negras e aos povos e comunidades de terreiro.

Por meio dos jogos, brincadeiras, dança, capoeira e na apresentação de conceitos cosmológicos diversos que presentes em nossa cultura, o campo da educação física escolar mostra-se um fértil para essas discussões e pesquisas, possibilitando tornar-se agente contra as estruturas coloniais discriminatórias que ainda imperam na cultura escolar.

REFERÊNCIAS

ABUD, Katia Maria. Formação da alma e do caráter nacional: ensino de história na era Vargas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 18, n. 36, p. 103-114, 1998.

ADOLFO, Sérgio Paulo. **Nikissi Tata Dia Ngunzu**: estudo sobre o candomblé congo-angola. Londrina: EDUEL, 2010.

BÂ, Amadou Hampatê. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph(Org.) **História geral da África**, Brasília, 2010, p. 167-212, v.1, 2010.

BASTIDE, Roger; DE QUEIROZ, Maria Isaura Pereira. **O candomblé da Bahia**: rito nagô. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

BOTELHO, Denise; NASCIMENTO, Wanderson Flor do. Educação e religiosidades afro-brasileiras: a experiência dos candomblés. **Participação**, n. 17, 2011. Disponível em: <<http://www.gestaoesaude.unb.br/index.php/participacao/article/view/5991>>. Acesso em: 04 jun. 2016.

CAPUTO, Stela Guedes. **Educação nos terreiros**: e como a escola se relaciona com as crianças de candomblé. 1º. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

CASTIANO, José P. **Referencias da filosofia africana**: em busca da intersubjetivação. 1 ed. Maputo: Leya, 2010.

CASTRO, Celso. **In corpore sano**: os militares e a introdução da educação física no Brasil. 1997. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/6699>> Acesso em: 04 jun. 2016.

CUNHA, Igor Márcio Corrêa Fernandes da. **Capoeira, memória e cultura**: a representação dos capoeiristas sobre as ações governamentais relacionadas a capoeira. 2013. 134 f. Dissertação de mestrado – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2013.

DÁVILA, Jerry. **Diploma de brancura**: política social e racial no Brasil: 1917-1945. São Paulo: UNESP, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. 27º. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

DINIZ, Francisco Rômulo Alves; OLIVEIRA, Almeida Alves de. **Foucault**: Do poder disciplinar ao biopoder. **Scientia**, vol. 2, n. 3, 2014. Disponível em: <http://www.faculdade.flucianofeijao.com.br/site_novo/scientia/servico/pdfs/VOL2_N3/FRANCISCOROMULOALVESDINIZ.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2016

GONÇALVES, Maria A. R; RIBEIRO, Ana Paula A. A questão étnico-racial e o sistema de ensino brasileiro. In: GONÇALVES; RIBEIRO [et al.]. **História e Cultura Africana e Afro-brasileira na escola**. Rio de Janeiro: Outras Letras, 2012.

MARTINS, Bruno Rodolfo. **A negação do corpo negro e a educação física escolar**. In: CONGRESSO INTERNACIONAL INTERDISCIPLINAR EM SOCIAIS E HUMANIDADES, 2012. Niterói, 2012. Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Direito, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2012. Disponível em: <<http://www.aninter.com.br/ANAIS%20I%20CONITER/GT04%20Rela%E7%F5es%20%E9tnicorraciais/A%20NEGA%C7%C3O%20DO%20CORPO%20NEGRO%20E%20A%20EDUCA%C7%C3O%20F%CDSICA%20ESCOLAR%20-%20Trabalho%20completo.pdf>> . Acesso em: 04 jun. 2012.

MATTOS, Ivanildes Guedes de. A Negação do Corpo Negro: Representações sobre o Corpo no Ensino da Educação Física. **PLURALS-Revista Multidisciplinar da UNEB**, v. 1, n. 1, 2010. Disponível em: <http://www.ppgeduc.com/dissertacoes/turma_4/2004_I1_ivanilde_mattos.pdf>. Acesso em: 04 de junho de 2016.

MELO, Vinicius Thiago. A capoeira na escola e na Educação Física. **Motrivivência**, n. 37, p. 190-199, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/24460>>. Acesso em: 04 jun. 2016

MOREIRA, Anália de Jesus; SILVA, Maria Cecília de Paula. **A Lei nº 10.639/03 e a Educação Física**: memórias e reflexões sobre a educação eugênica nas políticas de formação de professores, **Lecturas: Educación física y deportes**, Buenos Aires, v.15, Nº 146, jul. de 2010. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd146/a-lei-10639-03-e-a-educacao-fisica-eugenica.htm>>. Acesso em: 04 jun. 2016.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. 3ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

NASCIMENTO, Wanderson Flor do. O corpo sagrado nas religiões de matrizes africanas: aportes para uma bioética afro-orientada. **II Didá Ará – Seminário Nacional das Religiões Afro-brasileiras e Saúde**, Porto Alegre, 2013.

OLIVEIRA, Eduardo David de. Filosofia da ancestralidade como filosofia africana: Educação e cultura afro-brasileira. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, n. 18, p. 28-47, 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/7029>> . Acesso em: 04 jun. 2016.

SABINO, Jorge; LODY, Raul. **Danças de matriz africana**: antropologia do movimento. Rio de Janeiro: Pallas, 2011.

SANTANA, Marise de. **O legado ancestral africano na diáspora e a formação docente**: currículo, relações raciais e cultura afro-brasileira. Brasília, DF: Ministério da Educação: Secretaria de Educação a Distância, 2006.

SANTOS, Luiz Anselmo Menezes. Educação, cultura e corporeidade: um olhar a partir da perspectiva fenomenológica de Merleau-Ponty. **Revista Tempos e Espaços em Educação**. vol. 7, n. 13, 2014. Disponível em: <<http://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/3265>>. Acessado em 04 jun. 2016.

SANTOS JÚNIOR, Renato Nogueira dos. Afrocentricidade e Educação: os Princípios Gerais para um Currículo Afrocentrado. **Revista África e Africanidades**, 2010.

SCHNEIDER, Eduarda Maria. MEGLHIORATTI, Fernanda Aparecida. **Influência do movimento Eugênico na constituição do sistema organizado de educação pública do Brasil na década de 1930**. IX ANPED SUL. Seminário de pesquisa em Educação da Região Sul, Pelotas, 2012.

SOARES, Carmem Lúcia. **Educação física, raízes européias e Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SOARES, Everton Rocha. Educação Física no Brasil: da origem até os dias atuais. **Lecturas: Educación física y deportes**, n. 169, Buenos Aires, n.169, p. 3-5, jun. 2012. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4729883>>. Acesso em: 04 jun. 2016.

CARTA DE ACEITE DO ORIENTADOR


CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA
CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

TRABALHO DE CONCLUSÃO DO CURSO - TCC

Declaração de aceite do orientador

Eu, Prof. Dr. Arthur José Medeiros De Almeida, declaro aceitar orientar o (a) aluno Tiago Alves Ferreira no trabalho de conclusão do curso de Educação Física do Centro Universitário de Brasília – UnICEUB.

Brasília, 3 de Março de 2016.



ASSINATURA



CARTA DE DECLARAÇÃO DE AUTORIA

**CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA
CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

TRABALHO DE CONCLUSÃO DO CURSO - TCC

Declaração de Autoria

Eu, Tiago Alves Ferreira, declaro ser o autor de todo o conteúdo apresentado no trabalho de conclusão do curso de Educação Física do Centro Universitário de Brasília - Uniceub. Declaro, ainda, não ter plagiado a idéia e/ou os escritos de outro(s) autor(s) sob a pena de ser desligado(a) desta disciplina uma vez que plágio configura-se atitude ilegal na realização deste trabalho.

Brasília, 14 de junho de 2016.



Orientando



FICHA DE RESPONSABILIDADE DE APRESENTAÇÃO DE TCC

Eu, Tiago Alves Ferreira RA: 21450649 me responsabilizo pela apresentação do TCC intitulado QUANDO O TERREIRO VAI A ESCOLA: POSSIBILIDADES DE INCORPORAÇÃO DAS EPISTEMOLOGIAS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR no dia 14 / 06 do presente ano, eximindo qualquer responsabilidade por parte do orientador.



ASSINATURA



FICHA DE AUTORIZAÇÃO DE APRESENTAÇÃO DE TCC

Eu, Prof. Dr. Arthur José Medeiros de Almeida venho por meio desta, como orientador do trabalho: QUANDO O TERREIRO VAI À ESCOLA: POSSIBILIDADES DE INCORPORAÇÃO DAS EPISTEMOLOGIAS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR autorizar sua apresentação no dia 14 /06/ 2016 do presente ano.

Sem mais a acrescentar,



Orientador



FICHA DE AUTORIZAÇÃO DE ENTREGA DA VERSÃO FINAL DE TCC

Venho por meio desta, como orientador do trabalho QUANDO O TERREIRO VAI A ESCOLA: POSSIBILIDADES DE INCORPORAÇÃO DAS EPISTEMOLOGIAS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR do aluno Tiago Alves Ferreira, autorizar sua apresentação no dia 14/06/2016 do presente ano.

Sem mais a acrescentar,



Orientador



AUTORIZAÇÃO

Eu, Tiago Alves Ferreira, RA21450649, aluno (a) do Curso de Licenciatura em Educação Física, do Centro Universitário de Brasília - UniCEUB, autor(a) do artigo do trabalho de conclusão de curso intitulado QUANDO O TERREIRO VAI A ESCOLA: POSSIBILIDADES DE INCORPORAÇÃO DAS EPISTEMOLOGIAS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, autorizo expressamente a Biblioteca Reitor João Herculino utilizar sem fins lucrativos e autorizo o professor orientador a publicar e designar o autor principal e os colaboradores em revistas científicas classificadas no Qualis Periódicos – CNPQ.

Brasília, 14 de junho de 2016.



Assinatura do Aluno

